

*Brito, Andrea*

## Leer y escribir en la escuela media: Una práctica desigual

---

**V Jornadas de Sociología de la UNLP**

*10, 11 y 12 de diciembre de 2008*

*Cita sugerida:*

*Brito, A. (2008). Leer y escribir en la escuela media: Una práctica desigual. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:*

*[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5911/ev.5911.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5911/ev.5911.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## **Leer y escribir en la escuela media: una práctica desigual**

### **Introducción**

Los tiempos de cambio atraviesan el escenario cultural y la incertidumbre social que esto genera condensa en los diagnósticos totalizantes y en la mirada nostálgica de los valores culturales perdidos, particularmente de la lectura y la escritura. En este marco, los jóvenes parecen resultar los protagonistas.

Sin embargo, la denuncia de esta situación elude problemáticas centrales, entre ellas, la desigual distribución social y cultural y el lugar de la escuela en este proceso. De allí que resulta necesario indagar sobre las formas de transmisión de la cultura hoy vigentes en la escuela secundaria -asentadas sobre el modelo de la cultura escrita- teniendo en cuenta su solapamiento bajo el manto histórico de la homogeneidad.

En este sentido, este trabajo se propone focalizar en la discusión sobre el papel de la escuela en la distribución y acceso desigual de los jóvenes a las prácticas de la cultura escrita. Para ello, y a partir de los datos obtenidos en una investigación reciente<sup>1</sup>, se considerarán el análisis de las condiciones de acceso material a diversos bienes culturales, los supuestos y principios que orientan las prácticas escolares de lectura y de escritura, y los modos a través de los cuales la escuela secundaria procesa la articulación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

---

<sup>1</sup> Se trata del proyecto “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, desarrollado entre 2005 y 2007 en el marco del Programa Áreas de Vacancia del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica. El trabajo fue coordinado desde el Área de Educación de FLACSO (con dirección de Inés Dussel) y contó con la participación de investigadores provenientes de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional del Comahue y la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra estuvo integrada por 24 escuelas secundarias de Salta, Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Neuquén representativas de los diferentes sectores sociales, tipos de gestión y modalidades. A los fines de este trabajo se presentarán datos obtenidos a partir de entrevistas y encuestas realizadas a los alumnos incluidos en la muestra.

## **I. La lectura y la escritura en crisis: la persistencia del mito unificador en el discurso social y educativo**

En los últimos veinte años, el problema de la “crisis de la lectura y la escritura” se ha configurado como un problema social. Su denuncia -particularmente amplificada por el discurso mediático- estaría dando cuenta de la decadencia cultural de las sociedades y focalizando la preocupación en la generación de jóvenes y adolescentes quienes, atrapados por las lógicas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, serían los representantes más acabados de la devaluación social de la cultura escrita. Y la escuela media, histórica responsable de la formación y de la valoración de esta cultura por parte de las nuevas generaciones, parecería no poder revertir esta situación aunque sí conservar la confianza social en su tarea.

El problema no es nuevo ni se concentra exclusivamente en el mapa local. Desde hace casi treinta años, el “iletrismo” -esto es, la escasa capacidad para leer y escribir eficazmente aún habiendo transitado por la escolaridad obligatoria- ha estallado en otros países adquiriendo carácter nacional y prioridad en la agenda política. Sostenido en el “shock de las cifras”, tal como plantean Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (2002), el discurso mediático produce y promueve la reacción social de lo inaceptable, generando la sensación de indignación y desencanto en la construcción de la opinión pública. Frente al problema, y para adentrarnos en la construcción de esta lógica y de sus efectos, Bernard Lahire (1999) nos ofrece una pregunta: “¿qué principio común se encuentra en peligro por el déficit en la lectura y la escritura?, ¿en nombre de qué denunciemos y revelamos el escándalo?”. La respuesta exige evocar valores, principios, ideales indiscutibles, colocados por encima de toda sospecha y de todo interés particular. Y, en este sentido, el tejido social, su cohesión y su unidad son los puestos en riesgo. “En tiempos de guerra la patria está en peligro”, dice Lahire y continúa, “en tiempos de lucha contra el iletrismo son la democracia -desde un punto de vista colectivo- y el ciudadano -desde un punto de vista individual- los que se encuentran en riesgo”. Desde aquí, la lectura y la escritura constituyen no sólo valores en sí mismos sino la condición de existencia de otros que hacen al mantenimiento del tejido social.

Los discursos de la “crisis” no son nuevos y resultan una rápida vía de escape para la explicación y procesamiento de los cambios de diversa índole producidos en el escenario social. El campo cultural no está exento de tal lectura y, en tal sentido, el diagnóstico de la “crisis” resulta útil para dar respuesta a la incertidumbre social frente a nuevas coordenadas culturales. En el marco de transformaciones más amplias, las formas de producción,

circulación y apropiación del saber atraviesan hoy profundas mutaciones (Martín Barbero, 2002), provocando desorientación y temor ante el trastocamiento de las jerarquías culturales que históricamente configuraron la organización social. Sin embargo, son estas jerarquías las que brindan las categorías de análisis y operan como clave de lectura de las nuevas coordenadas, produciendo un efecto de encerrona: si el nuevo escenario cultural no cuenta ya con ciertos valores y jerarquías culturales y desconoce los procesos de legitimación social e históricamente construidos, la explicación más acabada es aquella que reafirma el diagnóstico de una sociedad en estado de crisis cultural.

El cuadro alarmista incluye a los actores e instituciones en los cuales las sociedades han depositado la tarea de transmisión de la cultura. En el marco de la “crisis”, la educación aparece como una de las principales acusadas en la distribución de responsabilidades sociales, dada su pérdida de autoridad frente al avance de otras agencias y actores en los procesos de formación. Hoy, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación parecen conllevar un potencial imbatible para la educación de las nuevas generaciones, concentrando la atención de jóvenes y adolescentes y ofreciéndoles renovados y potentes modos de aprendizaje sobre las nuevas modalidades de comunicación y las nuevas formas de producción del saber. Sin embargo, además de la devaluación de los ideales de cultura, variados y numerosos son los efectos nocivos que estas formas tendrían en las nuevas generaciones. De este modo, éstas se convierten en el punto donde condensan y refractan los miedos y temores acerca de otros modos culturales, desconocidos para las generaciones adultas (Dussel y Brito, 2003).

A los fines de nuestro análisis resulta necesario desandar algunos supuestos clave que subyacen a la lógica de construcción de este diagnóstico. En primer lugar, es interesante rastrear los trazos que configuran el panorama alarmante de la pérdida de las prácticas de la lectura y la escritura. Y es que éstos responden a una definición “transversal” del leer y el escribir, es decir, una definición que, en tanto saber escolar, considera a la lectura ya la escritura como habilidades universales con escasa referencia al contexto y la historicidad de una práctica (Ferreiro, 2001; Chartier, A. M., 2004) y más bien autosostenidas en el contexto escolar. Una definición que, al menos por ahora, no parece permeable a procesar las resignificaciones de las prácticas de la lectura y la escritura que se producen y están produciendo a partir del revolucionario desarrollo de los lenguajes y soportes de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información reservándose, de este modo, los límites históricos de lo que es considerado “cultura legítima” en momentos donde esta idea parece estar atravesando profundas modificaciones. En segundo lugar llama la atención que, desde

esta tan amplia, transversal y poco contextualizada definición de la lectura y la escritura, no sea enunciada sino en contadas ocasiones la cuestión de la desigualdad social y escolar en relación con la apropiación, uso y producción de estas prácticas. Más bien, y particularmente cuando se hace referencia a las prácticas culturales de los jóvenes, los diagnósticos parecen estar centrados más en las diferencias como punto de llegada, y ligadas particularmente a los consumos, que a la consideración de la desigual distribución del acceso material y simbólico a los saberes de la lectura y la escritura<sup>2</sup>.

Ambos supuestos- la versión legítima y escolar de la lectura y la escritura y la consideración de estas prácticas como “bien y valor social común”, igualador de diferencias- sostienen el carácter homogeneizador que la escuela argentina asumió desde sus orígenes. Desde esta perspectiva podríamos decir que tanto en la denuncia por la “crisis” de la cultura evidenciada en la devaluación de las prácticas de lectura y escritura como en el reclamo porque la escuela retome el protagonismo para su distribución sigue operando con eficacia la creencia colectiva en el sentido unificador de la escuela. Un sentido construido al compás de una doble homologación -una que entendió a la nacionalidad como civilidad y otra que asimiló igualdad a homogeneización- y en cuyo fortalecimiento la lectura y la escritura escolares resultaron ejes centrales.

Sin embargo, y en fuerte asociación con la equivalencia entre igualdad y homogeneización, sabemos que el imaginario de igualdad que atraviesa la historia del sistema educativo no estuvo exento de la producción de desigualdades. Específicamente en nuestro país se ha puesto de relevancia la existencia de mecanismos de segmentación y diferenciación en el sistema educativo (Braslavsky, 1985) y, más recientemente, la idea de fragmentación acude en la explicación de los procesos de diferenciación y desigualdad educativas (Tiramonti, 2004).

Desde aquí resulta necesario analizar el modo en que la escuela sigue procesando el imperativo igualador a través de dinámicas que ponen en interjuego las desigualdades sociales y la producción de procesos de desigualdad específicos del contexto escolar.

---

<sup>2</sup> Cabe señalar en este punto el supuesto de homogeneidad en la concepción de “lector” y de “escritor” que ofrecen los datos, generalmente obtenidos a través de encuestas, dejando poco margen para la indagación sobre distintos y desiguales modos de apropiación de la práctica de la lectura y la escritura y circunscribiendo el diagnóstico a clasificaciones cerradas como “lectores/escritores, poco lectores/escritores, no lectores/escritores” (Lahire, 2004).

## II. Los puntos de partida: la desigualdad en el acceso a los bienes culturales

En los procesos de apropiación cultural, el acceso material a determinados bienes señala un punto de partida relevante a considerar: si bien la alta disponibilidad de bienes no garantiza procesos de apropiación, de manera inversa, el acceso restringido a determinados bienes condiciona estos procesos.

En este apartado analizaremos algunos datos al respecto, orientados por la hipótesis de una desigualdad social que opera como condicionante de los procesos escolares de apropiación cultural pero que, sin embargo, encuentra algunos puntos desafiantes para pensar las posibilidades específicas de intervención escolar.

En este sentido, a nivel general, los datos muestran la menor disponibilidad de las tecnologías más recientes (telefonía celular y computadoras) seguidos de la posesión de un corpus de material de lectura en el contexto familiar.

Cuadro 1. Acceso material de bienes culturales<sup>3</sup>

	TV <sup>4</sup>	Teléfono celular	Biblioteca	Computadora
Sí	96,8%	64,5%	75,9%	63,2%
No	2,8%	35,1%	23,5%	36,4%
Ns/Nc	0,4%	0,4%	0,6%	0,4%
Total	100%	100%	100%	100%

En este ítem, las diferencias más notorias se dan en relación con las variables geográficas y las relativas al sector social, poniéndose en evidencia el carácter determinante de la dimensión económica, muy notorias en el caso de la disponibilidad de bibliotecas (sector alto: 89.1%, sector medio: 94.1%, sector bajo: 63.8%) y computadoras (sector alto: 97.5.1%, sector medio: 76.8%, sector bajo: 41.4%).

Cabe atender a la respuesta escolar a estas desigualdades ya que, contrastando estos datos con la información cualitativa, las escuelas refuerzan o atenúan estos procesos según sus

<sup>3</sup> Las preguntas fueron: “¿Tenés TV en tu casa?”, “¿Tenés teléfono celular?” (considerando la disponibilidad personal), “¿Tenés biblioteca?” (considerándose como positivas las respuestas que aludían no sólo a la ubicación concentrada de material de lectura en algún lugar particular de la casa sino a la posesión de un corpus de textos), y “En tu casa, ¿hay computadora?”

<sup>4</sup> De entre el 96.8% que posee televisor en su casa, el 74.5% dispone de conexión por cable y el 25.5%, no.

propias dinámicas institucionales y políticas pedagógicas. Así es posible identificar escuelas con fuerte énfasis en la propuesta de acceso a material escrito, por ejemplo a través de sus bibliotecas, y otras donde este punto parece desatendido independientemente del sector social al que pertenecen sus alumnos. Aunque sin duda estos procesos afectan en mayor medida en los casos en que las escuelas que atienden a alumnos pertenecientes a sectores bajos no disponen de un corpus de materiales escritos suficiente para el uso de los alumnos ni promueven estrategias que estimulen el acceso y uso del corpus disponible. En el caso de acceso a las computadoras cabe señalar que la reducción de la brecha entre sectores no proviene de la intervención y/o posibilidades escolares sino más bien, y como han demostrado otros estudios (Barlardini, Nuñez y Tobeña, 2007; Morduchowicz, 2008; Urresti, 2008), del uso de computadoras en cibercafés y/ locutorios al que acceden jóvenes de sectores bajos.

El fenómeno de desigualdad social asociada a la dimensión económica se pone en evidencia en relación con un aspecto clave relacionado para analizar hoy las prácticas de lectura y escritura: el acceso a Internet. Si bien el resultado total es alto (80.9%), resulta importante desagregar tanto los datos referidos a este nivel de acceso como aquellos referidos al no acceso del 19.1% del total de la muestra.

En relación con el primer punto cabe señalar la diferencia dada por la mayor concentración de uso de Internet en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, centros geográficos de alto desarrollo urbano, por sobre las provincias del interior del país (Salta y Neuquén). Asimismo, nuevamente la variable social aparece en este punto marcando diferencias, amplias entre los casos de sector social alto y bajo, aunque también es posible señalar diferencias teniendo en cuenta la modalidad de la escuela y la trayectoria educacional de los alumnos<sup>5</sup>.

Cuadro 2. Uso de Internet por provincia y sector social

		Provincia				Sector social		
		Cdad. Bs. As.	Salta	Neuquén	La Plata	Alto	Medio	Bajo
Uso de Internet	Sí	92%	77,6%	73,5%	85,3%	100%	91,1%	69,5%
	No	8%	22,4%	26,5%	14,7%	0%	8,9%	30,5%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

<sup>5</sup> La trayectoria educativa de los alumnos fue una variable considerada en el análisis de los datos. Para ello se consideraron las siguientes categorías: trayectoria sin sobresaltos (no repitió y se llevó menos de 5 materias), trayectoria con sobresaltos (no repitió y se llevó más de 5 materias), trayectoria con sobresaltos (repitió y dejó alguna vez la escuela).

En el conjunto de razones que explican el no acceso a Internet, la más identificada es la ausencia de interés (44.3%) seguida de la falta de acceso (26.9%, en la que se agruparon las referidas a la falta de conexión en la zona como a la carencia económica para el mantenimiento de tal servicio). Pero en la distribución de estos motivos nuevamente surgen las diferencias. Por un lado aquellas que, reforzando lo dicho, se relacionan con la desigualdad socioeconómica puesta en evidencia en las diferencias geográficas (mientras la ausencia de interés se concentra, primordialmente, en los centros urbanos -Ciudad de Buenos Aires y La Plata- y en los sectores medios; la falta de acceso se concentra en los puntos geográficos del interior del país -Salta y Neuquén- y en el sector social bajo).

Sin embargo resulta interesante señalar otra diferencia identificada que, más allá del acceso material, refieren al papel de la escuela en la vinculación de los alumnos con Internet. Nos referimos a la destacable desigualdad identificada en el dispar conocimiento que sobre el uso de Internet poseen los alumnos sin sobresaltos en sus trayectorias educativas (6.9%) en relación con los alumnos con sobresaltos (26.9% de los que no repitieron pero se llevaron más de 5 materias y 17.9% de los que repitieron). Teniendo en cuenta esta diferencia que recae negativamente sobre los alumnos que transitan con cierta dificultad el recorrido académico del nivel -una variable de fuerte determinación escolar- cabe aquí preguntarse, entonces, por la consideración de la igualdad-desigualdad en la distribución del saber por parte de la escuela.

## **II. La escuela y el vínculo entre la lectura, la escritura y los jóvenes**

Frente al diagnóstico social sobre la “crisis” de la lectura y la escritura, uno de los argumentos más instalados en el contexto escolar es aquel que intenta explicar las dificultades y/o imposibilidades para la transmisión escolar de las prácticas de la lectura y la escritura en el desinterés de los jóvenes el cual, a su vez, parecería crecer a medida que se desciende en la escala social. Sin embargo, es importante hacer jugar en el análisis los datos referidos a la predisposición de los alumnos a estas prácticas. Discutiendo este argumento, encontramos los siguientes resultados:



Cuadro 3. Gusto por la lectura y la escritura<sup>6</sup>

	¿Te gusta escribir?	¿Te gusta leer?
Mucho/ Bastante	43.5%	42.6%
Más o menos	36.7%	37.6%
Poco	10.4%	9.2%
No me gusta	9%	10.5%
Ns/Nc	0.4%	0.1%
Total	100%	100%

Llamativamente, la falta o escaso interés por estas prácticas no parece evidenciarse en los jóvenes quienes, por el contrario, se manifiestan de un modo oscilante entre una alta y una relativa predisposición en los tres sectores sociales considerados. Contrariamente al argumento educativo antes señalado, y como también hemos comprobado en la información relevada en las entrevistas individuales y grupales, las disposiciones hacia las prácticas de la lectura y la escritura exceden los límites de la frontera social. Por tanto, la distribución de lectores-no lectores o escritores-no escritores necesita ser analizada de un modo complejo, ubicando al accionar de la escuela en un lugar central de este proceso.

Cuadro 4. Gusto por la lectura y la escritura

	¿Te gusta escribir?			¿Te gusta leer?		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Mucho/ Bastante	38.3%	44.7%	44.5%	50.9%	48.3%	35.9%
Más o menos	35.%	34.2%	38.4%	26.7%	31.5%	45.7%
Poco	10.8%	10.1%	10.7%	6.7%	10.9%	9%
No me gusta	14.2%	11%	6.4%	15.7%	9.3%	9.4%
Ns/Nc	0.7%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Interesa profundizar en las razones que explican estos resultados. En el caso de la alta predisposición a la práctica de la lectura, los motivos se concentran en la posibilidad de ocio, esparcimiento y recreación dada por esta práctica, aunque los alumnos pertenecientes a

<sup>6</sup> Sin desconocer los debates teóricos sociológicos respecto de la formación del “gusto” como expresión social/individual, la elección del término para la formulación de este ítem tuvo que ver con un registro cercano a los jóvenes encuestados.

sectores bajos señalan en mayor medida que los sectores medios y altos una segunda razón para esta elección: la necesidad de la lectura como requerimiento para actividades futuras (estudio y, particularmente, trabajo). Para el caso de la escritura, la razón dada para explicar el gusto por esta práctica es, en números marcadamente prioritarios, la posibilidad de expresión de inquietudes vitales y estados afectivos o emotivos personales. La alta presencia de este motivo se reparte en valores decrecientes a medida que desciende la escala social aumentando en los sectores bajos, en consecuencia y al igual que en la lectura, la importancia de esta práctica como requisito a futuro.

Sin embargo, más allá de estas explicaciones, interesa detenernos en la zona de ambigüedad también reconocida por los alumnos a la hora de definir su predisposición hacia la lectura y la escritura. En este sentido, las razones que más fuertemente explican la predisposición relativa a la práctica de la escritura se concentran, sin grandes diferencias por sector, en el esfuerzo físico y de concentración que la actividad demanda y, en segundo lugar, en las condiciones en las que esta práctica se produce (trabajo escolar vs. expresión personal).

En el caso de la lectura los datos se concentran, en los alumnos de sectores altos, en el interés por el tema de las lecturas y en el género como condicionantes de su predisposición a la práctica (26.2% para ambos casos). En el caso de los alumnos de sectores medios, son las condiciones en las que se produce o propone la escena de lectura (obligación vs. elección, recreación vs. estudio) y el esfuerzo que demanda la actividad las razones mayormente dadas (20% y 23.3% respectivamente). En los sectores bajos, las explicaciones se concentran en la influencia del interés por el tema de las lecturas y, en el esfuerzo de concentración que la actividad demanda (28% y 25% respectivamente).

Tanto en este grupo de razones centrado en las elecciones como aquel que alude al esfuerzo que demanda la práctica de la lectura esgrimidas por los alumnos de sectores bajos es posible inferir la ausencia de una inclusión por parte de la propuesta escolar. Ofrecer una variedad de opciones de lectura donde la confrontación por las elecciones esté en juego, por un lado, y brindar los elementos que permiten “entrar al mundo del texto” desde una clave cultural (Hébrard, 2000), por otro lado constituyen dos cuestiones fundamentales en la práctica de la lectura. Tanto la variedad -y cantidad- de géneros como la disponibilidad de las referencias de los textos -culturales, disciplinares, sociales, lingüísticas- como condición para su apropiación configuran la “dificultad de la lectura” cuya abordaje le corresponde a la escuela. Las soluciones comúnmente instaladas en la propuesta escolar frente a estas formas de dificultad manifestada en el supuesto desinterés de los jóvenes por la lectura suelen darse a través de la negociación de lecturas motivadoras para los alumnos -generalmente ya por ellos

conocidas- o bien por la selección de textos de baja complejidad o el abordaje de otros a través de propuestas donde poco lugar hay para la lectura crítica o interpretativa. Esto constituye un problema, ya que elude una tarea de la escuela en la transmisión escolar, con efectos particularmente negativos en aquellos alumnos para los que la escuela representa un espacio exclusivo para la apropiación de la práctica cultural de la lectura y que, como vimos, constituye un bien social y cultural de importancia en la representación de las trayectorias futuras.

En el caso de las razones que determinan una predisposición relativa a la práctica de la escritura, encontramos dos motivos. En primer lugar, la demanda física y de concentración que conlleva esta actividad (25%): los alumnos aluden que la escritura es una práctica “cansadora” que demanda atención y esfuerzo y provoca agotamiento físico y mental. En segundo lugar, el condicionante del contexto en el cual la escritura tiene lugar (18.2%), es decir, la escritura constituye una actividad motivadora cuando responde a necesidades personales de expresión pero no lo es cuando es convocada por la escuela para la realización de las tareas propias de ese ámbito, un dato que es importante tener en cuenta al momento de analizar el tipo de propuestas escolares en las que la escritura está implicada. Sobre este punto, si bien no nos detendremos aquí por razones de extensión, es destacable señalar el predominio de propuestas escolares que tienden a la repetición y automatización por sobre la existencia de otras que estimulen la implicación personal de los alumnos en la escritura y que, en este sentido, supongan una interpelación cultural y cognitiva. En este punto, la desigualdad escolar se hace notoria cuando observamos la mayor presencia del primer tipo de actividades en los casos de las escuelas que atienden a alumnos de sectores sociales bajos en contraposición a las escuelas que atienden sectores altos y medios en las cuales se hace mayor la presencia del segundo tipo de actividades.

## **II. Lectura, escritura y nuevas tecnologías: una relación compleja en el contexto escolar**

La empatía tecnológica de los jóvenes con los nuevos lenguajes de la información y la comunicación (Martín Barbero, 2006) suele ser considerada en la escuela secundaria como un fantasma que amenaza la autoridad pedagógica de los docentes. Sin embargo, frente a las demandas sociales que acusan a la escuela por una propuesta caduca y poco adecuada para los tiempos y las necesidades actuales, el discurso educativo asume la importancia del diálogo entre la escuela y las nuevas tecnologías. En este sentido, en otro estudio hemos señalado que

los docentes reconocen la necesidad de incorporarlas en la enseñanza aunque con poca claridad acerca de sus sentidos y características específicas desde lo escolar (Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

En este apartado analizaremos, desde la perspectiva de las prácticas de la lectura y la escritura, los modos de inclusión de las nuevas tecnologías en la configuración escolar.

Para eso, en primer lugar interesa conocer los datos referidos a las fuentes de información consultadas por los alumnos para la elaboración de trabajos escolares. En este sentido, los resultados muestran que los valores más altos se dan, en primera instancia, en la búsqueda a través de la navegación en Internet (19.9%) y, en segunda instancia, en la búsqueda en el corpus bibliográfico disponible en el contexto familiar (15.7%). En menor medida, la referencia bibliográfica escolar tanto en los libros referidos por los profesores como en los disponibles en la biblioteca escolar y/o a través de la ayuda de su bibliotecario ocupan un alejado segundo lugar como fuente de consulta.

Dado que esta actividad de búsqueda supone un cruce entre la disponibilidad material y los saberes necesarios para su realización nos interesa profundizar en la existencia de desigualdades en esta práctica. En este marco, resulta pertinente analizar la variable social (Ver Cuadro 5).

En correspondencia con los datos presentados en el apartado I, la mayor disponibilidad de bibliotecas en el sector medio determina el mayor uso de esa fuente de consulta en los alumnos pertenecientes a dicho sector, por sobre los de sector social alto y, alejados en la escala, los alumnos de sectores sociales bajos. Correlativamente aumenta en este último caso la consulta a la biblioteca escolar, y de allí la importancia de evaluar la cantidad y calidad del corpus ofrecido en estas escuelas que, por la información obtenida, se centra básicamente en libros de textos escolares y, en consecuencia, determinan una limitada variedad y posibilidad de profundización y complejización. Asimismo, este dato señala tanto la importancia del trabajo del bibliotecario para la orientación de los alumnos como de la escuela en general para la enseñanza de los saberes de la lectura relativos a estas búsquedas. La navegación en Internet, de mayores proporciones (que, por datos obtenidos en las entrevistas, se realiza principalmente a través del buscador *Google*), decrece a medida que descende la escala social y también se produce el mismo efecto en el caso de la consulta de sitios webs de trabajos escolares ya elaborados.

Cuadro 5. Fuentes de información para el estudio o elaboración de trabajos escolares  
por sector social

	Alto	Medio	Bajo
Libro de la materia que les da el profesor	13.2%	7.5%	8.5%
Otros libros que sugiere el profesor	4.9%	2.9%	5.5%
Fotocopias que les da el profesor	3.5%	2.9%	7.6%
Apuntes de la carpeta	3.5%	2.2%	4.2%
Busca por su cuenta en la biblioteca de su casa	17.4%	18.8%	13.2%
Consulta al bibliotecario de la escuela	3.8%	6.5%	9.9%
Busca por su cuenta en bibliotecas del barrio	0.7%	5.7%	6.3%
Busca por su cuenta en la biblioteca de la escuela	1.4%	6.6%	12.6%
Consulta o fotocopia libros o carpetas de los compañeros	0%	1.9%	2.5%
Busca en Internet en sitios de ayuda al estudiante (por ej., monografias.com, elrincondelvago.com)	10.5%	7.3%	4.9%
Busca en Internet en wikipedia.org	2.8%	1.9%	0.9%
Navega en Internet buscando en distintas páginas o a través de un buscador	28.9%	24.8%	14%
Pregunta a sus padres	1.7%	2.2%	2.1%
Pregunta a conocidos o familiares	1.4%	3.5%	3.4%
Nunca busca información	0%	0.5%	0.2%
Otras	6.3%	4.8%	4.2%

Es importante señalar que, de la información obtenida en las entrevistas realizadas, los alumnos poseen claras opiniones sobre las características y sentidos específicos y diferenciados que asume la información en el soporte y lenguaje escritos -libros- y en el soporte y lenguaje digitales -Internet-. Contrariamente a los prejuicios instalados en el ámbito escolar sobre la desvalorización del libro por sobre las atracciones de las nuevas tecnologías de la información por parte de los jóvenes, éstos argumentan diferencias entre ambos pero sin valoraciones opuestas o extremas sino relativizadas según la funcionalidad de la tarea a realizar. Y, tal como ha sido posible comprobar en las entrevistas realizadas, estas valoraciones diferenciadas no asumen mayores distinciones entre los jóvenes.

Es por ello que el facilismo por el que parecerían optar los jóvenes frente a la demanda del trabajo escolar, sentido común instalado en relación con el problema de la falta de predisposición a la lectura y la escritura, podría ser incluido en el análisis más como efecto que como causa de tal problema. Y esto es así porque aquello que la escuela demanda y acepta del uso de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes parecería potenciar los rasgos de automatismo y superficialidad adoptados en las prácticas escolares dominantes de la lectura y la escritura. La búsqueda de información y su procesamiento en soporte y lenguaje digitales, en este sentido, adoptan la forma de una rutina que, de modo rápido y con escasa implicancia en la apropiación por parte de los alumnos, resulta suficiente para cumplir con ciertas tareas demandadas por la escuela.

Esta cuestión resulta particularmente atendible dado su mayor predominio en los alumnos provenientes de sectores socialmente bajos y de, a pesar de que podría caracterizarse en general con poca especificidad, una intervención menor o nula por parte de los docentes. La información obtenida a través de las entrevistas da cuenta de esta cuestión:

*“E: Si tenés que hacer algún trabajo para la escuela ¿buscas información en páginas de Internet?”*

A: No, porque no sé.”

Alumno escuela pública, modalidad técnica, sector social bajo, provincia de Salta.

*“E: Los docentes ¿qué dicen que ustedes busquen información en la red, en la Web?”*

A: Si, como que no nos... porque bueno, hay mucha cosa digamos no útil en Internet, tenés que tener cuidado con lo que buscás, si buscás algo en especial tenés que tener una fuente bastante confiable por ahí te recomiendan páginas, qué se yo, páginas autorizadas, legales, donde la información se sabe que es ehh segura.

*E: Cuando vos traés algo que bajaste de Internet, los profesores ¿qué hacen con eso? ¿Lo leen, te dicen si te sirve?”*

A: Si me sirve, no me sirve. Por lo general la información que uno baja de Internet es muy teórica entonces como que de eso vos lo usás para como... vos lo tenés que reformular y argumentar. No es copiar y pegar, bah, desde mi punto de vista no es copiar y pegar sino que tenés como que procesar la información que bajás. Es como la información de cualquier libro.

*E: ¿En eso te ayudan los profes?”*

A: Sí, sí, en realidad no tanto porque ya a esta altura tenemos desarrollada la capacidad de argumentar y de reformular”.

Alumno escuela privada, modalidad bachiller, sector social alto, provincia de Neuquén.

“E: *¿Qué opinan los docentes sobre este tipo de búsqueda?*

A: *¿De Internet?*

E: *Sí.*

A: No, nunca escuché el criterio o la opinión de los profesores.

E: *¿No les dan algún tipo de indicación?*

A: *¿Indicación?*

E: *A la hora de ir a buscar la información.*

A: No.

E: *¿Qué hacés con esa información que obtenés?*

A: Este, se lo muestro al profesor y el profesor, este bueno decide este, está linda la información y me pregunta de dónde la saco. En Internet, le digo, bajo información y bueno, y a veces, me la quedo para mí la información o la comparto.”

Alumno escuela pública, modalidad comercial, sector social medio, provincia de Salta.

“E: *¿Hay algún sitio en particular que vos usás para buscar?*

A: Monografias.com. Una vez tenía que hacer una monografía del piano y de música, me mandé a monografias.com. Después hay un programita que es parecido al Ares, el que compartís archivos de música, pero compartís otro tipo de archivos. Es más personal con otros clientes. Vos ponés un aviso que buscás un determinado tema, que se comuniquen con vos y te lo mandan. Podés recibir lo que quieras.

E: *¿Hay algún profesor que les pide que hagan búsquedas en Internet o les dicen que busquen información y cada uno va a buscar en donde quiera?*

A: Generalmente nos dicen que busquemos donde podamos. “Busquen información en biblioteca, en Internet”. Nos aclaran que tampoco quieren que vayamos a Internet, imprimamos y listo.

E: *Una vez que encontrás eso que buscás, ¿lo imprimís, lo exponés a los profesores?*

A: Generalmente lo imprimo.

E: *¿Te ayudan los profesores a hacer eso?*

A: No. O sea, yo voy por mi parte, lo imprimo, capaz que lo leo y lo entregaré. Nos dan toda la información que había que buscar y listo.”

Alumno escuela pública, modalidad técnica, sector social bajo, Ciudad de La Plata.

Se trata de diferencias que remiten al importante papel de la escuela en las trayectorias educativas de los alumnos en lo que hace al acceso cultural a las nuevas tecnologías de la información. Dadas las desiguales prácticas que implican la lectura y la escritura asociadas a los condicionantes materiales para el acceso analizadas anteriormente, este punto resulta de gran importancia a la hora de revisar las propuestas escolares de la escuela secundaria.

### **A modo de conclusión**

El propósito de este trabajo fue presentar grandes tendencias identificables en la propuesta escolar del nivel secundario en tiempos de cambios culturales para analizar allí, específicamente, las intersecciones con los procesos de desigualdad social y escolar.

La lectura y la escritura constituyen prácticas que, como hemos comprobado, siguen condensando un alto nivel de deseabilidad por parte de los jóvenes y, en tanto se las identifica como bienes culturales claves para sus trayectorias sociales, su distribución juega en el mapa de conformación de la desigualdad (Lahire, 2003). Y es aquí donde el análisis específico de las propuestas escolares adquiere importancia ya que, como se ha señalado en este trabajo, es posible identificar una producción diferenciada que recrea, de un modo específico y con sello escolar, las desigualdades determinadas por el contexto social.

De lo que hablan estas huellas es de la persistencia de una forma escolar contribuyente a la construcción de determinadas identidades y vínculos con el saber arraigadas en un imaginario donde la lectura y la escritura aparecen como prácticas sociales unificadoras pero que, en su transmisión, conllevan las marcas de una profunda diferenciación social. Si lo primero es lo que sigue siendo reivindicado en el discurso actual sobre la crisis de la lectura y la escritura en nuestras sociedades, queda pendiente pensar en una forma escolar que, en un escenario de trayectorias desiguales y de fuertes transformaciones culturales, permita reforzar los hilos de una cultura común y teja un entramado simbólico y cultural donde el vínculo con el saber de los jóvenes de la escuela media pueda ser construido de un modo más justo.



## **Bibliografía citada**

- BALARDINI Sergio, NUÑEZ, Pedro y Verónica TOBEÑA (2007) *Informe Encuesta ocho ciudades de la Argentina*. Fundación Ebert, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CHARTIER, Anne-Marie y HÈBRARD, Jean (2002) *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (Fundación Friedrich Ebert, 2007, Encuestas de Juventud en Municipios Argentinos.
- DUSSEL, Inés y Andrea BRITO (2003) “Perspectivas para otros encuentros entre escuela y nuevas tecnologías”, en *Revista Ser Docente*, Editorial Océano, noviembre 2003.
- DUSSEL, Inés, BRITO Andrea y Pedro NUÑEZ (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- HÈBRARD, Jean (2000) "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia brindada en la Biblioteca Nacional - Sala Cortázar. Ciudad de Buenos Aires, noviembre de 2000.
- LAHIRE, Bernard (1999) *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. París, La Découverte.
- LAHIRE, Bernard (2003) “Crenças coletivas e desigualdades culturais”, en *Educação & Sociedade*, Vol. 24, Nro. 84, pp. 983- 995, septiembre, 2003. Campinas, CEDES.
- LAHIRE, Bernard (2004) (comp.) *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2006). “La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodowski, M., Ospina H. y Martínez Boom A. (comp.) *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2008) *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Paidós.

TIRAMONTI, Guillermina (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

URRESTI, Marcelo (2008) (ed.) *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires, La Crujía.